

Artigos

Recebido: 11.02.2019

Aprovado: 25.08.2021

Publicado: 20.10.2021

DOI <http://dx.doi.org/10.18316/REDES.v9i3.5436>

Universidade-fábrica: precarização e proletarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil

Felipe Gomes da Silva Vasconcellos

Mestre pela Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3258-3223>

Resumo: O presente artigo visa a discutir a precarização e proletarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, públicas e privadas, a partir de duas perspectivas: a flexibilização de direitos trabalhistas e a precarização do fazer acadêmico. O estudo propõe que a expansão do capital privado nas Instituições de Ensino Superior no Brasil e as políticas neoliberais subjacentes são responsáveis pela precarização e proletarização do trabalho docente. O artigo cobre o período de 1990 a 2015. Na primeira seção discute-se a relação entre o processo de produção de conhecimento e o modo de produção capitalista, bem como o impacto das medidas neoliberais em distintos aspectos da vida social. Na segunda seção, o impacto das medidas neoliberais nas universidades do Brasil é abordado. Na terceira seção busca-se apresentar um quadro geral da precarização do trabalho a partir de aspectos da reestruturação produtiva. Em seguida, na quarta seção, discute-se a precarização do trabalho docente a partir da intensificação da exploração dessa força de trabalho. Por fim, na quinta seção, discute-se o processo de proletarização do trabalho docente. A pesquisa foi realizada a partir de revisão bibliográfica sobre o tema, de análise a fontes primárias disponibilizadas, principalmente, pelo Ministério da Educação e, também, à jurisprudência de Tribunais do Trabalho.

Palavras-chave: Precarização; Trabalho Docente; Instituições de Ensino Superior; Proletarização; Universidade-Fábrica.

University-factory: precarization and proletarianization of teaching work in Higher Educational Institutions of Brazil

Abstract: This article aims to discuss the precarization and the proletarianization of teaching work in Higher Educational Institutions of Brazil from two perspectives: the flexibilization of labour rights and the precarization of academic practice. We submit that the expansion of private capital in Higher Education Institutions in Brazil and the underlined neoliberal policies are responsible for the precarization and proletarianization of teaching work. The article covers the period from 1990 to 2015. In the first section, the relationship between the production of knowledge and the capitalist mode of production is discussed, as well as the impact of neoliberal measures on different aspects of social life. In the second section, the impact of neoliberal policies on Brazil universities is addressed. The third section



seeks to present an overview of precariousness of work based on aspects of productive restructuring. Then, in the fourth section, the precariousness of teaching work is discussed from the perspective of the intensification of the exploitation of this workforce. Finally, in the fifth section, the process of proletarianization of teaching work is assessed. The research was carried out based on a bibliographical review on the subject, from analysis to primary sources made available, mainly, by the Ministry of Education and, also, by the jurisprudence of Labour Courts.

Keywords: Precariousness; Teaching Work; Higher Education Institutions; Proletarianization; University-Factory.

Ao bradarmos ‘Brasil, pátria educadora’ estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e sentimento republicano (...). Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próspero. Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação; para todos os segmentos da população – dos mais marginalizados, os negros, as mulheres e todos os brasileiros. Dilma Rousseff, Presidenta reeleita em seu discurso de posse no Congresso Nacional, em 1º de janeiro de 2015.

Introdução

É comum nos depararmos, em diversas discussões informais e até mesmo em meios acadêmicos, com um discurso reducionista dos problemas econômico-sociais e, até mesmo políticos, como se resultantes fossem de uma pretensa ausência de um sistema educacional de qualidade. Trata-se de um lugar comum que, quando acessado, parece buscar o consenso nas discussões.

Cristovam Buarque, então candidato à Presidência da República em 2006 pelo PDT (Partido Democrático Trabalhista), ciente dessa capacidade aglutinadora da demanda, levantava como sua principal bandeira de campanha a federalização da educação pública para o nível básico (ensino da pré-escola, fundamental e médio), e afirmava ser a educação a panaceia para resolução de todos os problemas a médio e longo prazo. Não foi feliz, todavia, obtendo apenas o quarto lugar no primeiro turno da corrida presidencial e nenhum ministério.

Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT), por sua vez, que terminou seu primeiro mandato em meio a uma aberta crise política e econômica, esperou ser reeleita para então lançar o novo lema “aglutinador” de seu segundo mandato: “Brasil, pátria educadora”, anunciava em seu discurso de posse no Congresso Nacional, em 01º de janeiro de 2015. Também não foi feliz, a crise econômica e política se agravou e o que presenciamos nos dias que se seguiram foram cortes de verbas na educação¹ e uma das maiores greves nas Universidades Federais da história².

¹ V. PATU, Gustavo; FOREQUE, Flávia; FERNANDES, Sofia. Prioridade do novo mandato. Educação sofre corte de R\$ 7 bi. **Folha de São Paulo**, Poder, São Paulo, 09 jan. 2015.

² Conferir a esse respeito as informações oficiais do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES. Disponível em: <<http://grevenasfederais.andes.org.br/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

O fracasso dos discursos, todavia, tendem a reafirmar a abstração da educação como a guardiã, em última instância, da resposta a todos nossos problemas. É nesse sentido que se torna apropriado questionar as noções abstratas da educação como mero meio de formação do homem em sociedade e transmissão de valores culturais e técnico-científicos desenvolvidos ao longo de sua história, apontando para a problematização do próprio homem e da sociedade na qual se insere esse sistema educacional.

Em síntese, cumpre questionar a respeito da relação do sistema educacional em geral, e da universidade em particular, com o modo de produção capitalista ao qual estamos inseridos. Com efeito, quem são os destinatários e financiadores da produção de conhecimento que advém desse sistema educacional? A quem serve e quais seus objetivos? Quem são os trabalhadores responsáveis por produzir e reproduzir esse conhecimento e quais suas condições de fazê-lo?

Na esteira desse questionamento, a alusão à obra de Melossi e Pavarini³ se justifica na medida em que universidade e fábrica possuem uma relação intrínseca e dependente na perspectiva da reprodução do capital. De fato, como observa Saviani, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e a revolução constante das técnicas de produção, a ciência, enquanto conhecimento, incorpora-se ao trabalho produtivo, convertendo-se em força produtiva e, também, em meio de produção⁴.

E, enquanto meio de produção, guarda uma contradição inerente, pois, se por um lado o conhecimento deve ser propriedade privada da classe dominante (na medida em que estamos nos referindo a uma sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção), por outro, o trabalhador não pode ser completamente expropriado de conhecimento, pois, sem ele, não poderá produzir e acrescentar valor ao capital⁵.

Dessa forma, o trabalhador expropriado de seus meios de produção deve ter o mínimo de instrução, ao menos para que compreenda a sua condição de sujeito de direito, livre (para contratar com qualquer capitalista a venda de sua força de trabalho) e igual (igualdade formal perante a lei), e para que possa realizar seu trabalho produtivo. De fato, é somente no modo de produção capitalista que a universalização da escola e a generalização da alfabetização é colocada, até certo ponto, como uma necessidade do sistema produtivo⁶.

³ Os autores buscam explicar a origem específica do sistema punitivo a partir da especificidade do modo de produção capitalista, o que os leva à análise de instituições desde as workhouses americanas, por exemplo, com o propósito de disciplinar a força de trabalho, até as que dispõem de uma concepção de pena restritiva de liberdade como retribuição ao delito praticado, por meio de um equivalente, baseada na noção de tempo de trabalho abstrato. Referida análise tem como referencial teórico as obras de Karl Marx e, especificamente, de E.B. Pachukanis, em teoria geral do direito e o marxismo. V. MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX)**. Trad. Sérgio Lamarão. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan; ICC, 2014. MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Trad. Reginaldo Sant'Ana. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. PACHUKANIS, Evgeny Pashukanis. **Teoria geral do direito e o marxismo**. Trad. Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989.

⁴ SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003, p. 137.

⁵ Id.

⁶ Id.

Em sociedades anteriores, como na Grécia antiga, por exemplo, a escola era o local do ócio, e o ginásio era o local onde se praticavam jogos, se fazia ginástica. Era uma sociedade que, em seu conjunto, se mantinha utilizando trabalho escravo⁷, motivo pelo qual a necessidade da universalização da educação era irrelevante. No mesmo sentido, o trabalho produtivo na Idade Média era “desenvolvido segundo técnicas simples e reiteradas e que, portanto, não requeriam diretamente a incorporação de conhecimentos sistemáticos”⁸, de forma que o trabalho intelectual era basicamente restrito ao clero.

Mas, o conceito universidade-fábrica ainda expressa outro aspecto dessa relação, associado às transformações mais recentes do capitalismo: a noção de universidade enquanto um centro de produção e extração de mais valor análogo à fábrica. Daí se falar em proletarização e precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil que, de forma sintética, expressam esse movimento constante de transmutação da universidade em fábrica. De fato, as transformações no mundo do trabalho e a implementação das políticas neoliberais no Brasil a partir dos anos 1990 apenas aprofundam esse movimento.

Assim, a expansão do espaço educacional privado, a terceirização, o trabalho à distância, o trabalho temporário, a intensificação do trabalho e a perda da autonomia do trabalho, são alguns dos conceitos que passam a rondar as discussões acerca do trabalho docente nas instituições de ensino superior (IES) no Brasil. Trata-se, portanto, de mais um trabalho marginal e como tal, passaremos a trata-lo.

Neoliberalismo e precarização

A precarização do trabalho docente e o neoliberalismo estão intrinsecamente conectados, motivo pelo qual não se pode conceber um estudo sem o outro. Todavia, o neoliberalismo, considerado em sua totalidade, expressa diversos aspectos da vida social. Convém, nesse sentido, tecer breves considerações a respeito do arranjo político e econômico antecedente, de forma a melhor compreender o contexto de implementação do neoliberalismo em nossa realidade social e, por essa via, também a precarização do trabalho docente.

A ilusão da conciliação de classes

Conforme aponta Harvey, cientistas eminentes como Robert Dahl e Charles Lindblom afirmavam, no pós segunda-guerra, que tanto capitalismo quanto socialismo haviam falhado em suas formas puras, de forma que se fazia necessária a construção de uma alternativa a partir da “combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade”⁹.

⁷ Id.

⁸ Id.

⁹ HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008, p. 11-15.

Nessa perspectiva é que foram criadas instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). No que toca à política monetária, particularmente, “foi incentivado um sistema de câmbio fixo escorado na convertibilidade do dólar norte-americano em ouro a um preço fixo”¹⁰ (acordo Bretton Woods) e, para que o câmbio fixo não entrasse em contradição com o livre fluxo de capital, os Estados Unidos permitiram o livre fluxo do dólar de modo a se tornar moeda de reserva global, absorvendo, assim, o excedente produtivo do mundo.

No que se refere ao aspecto social, ao menos nos países centrais, esse arranjo se expressou a partir de um “pacto”, que compreendia a necessidade de um Estado democrático focado na busca do “pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado”. Trata-se do que se chamou de Estado de bem-estar social, no qual um pretenso compromisso de classe entre capital e trabalho se impunha como “principal garante da paz e tranquilidade domésticas”¹¹.

Era comum, nesse sentido, a intervenção do Estado em setores chave da economia e sua participação na política industrial e de salários. Esse período foi responsável por um importante crescimento econômico e social, principalmente nas economias centrais, pelo que foi chamado de a “Era de Ouro”¹², caracterizado também por um aumento populacional e pela integração de muitos sindicatos e partidos de esquerda ao aparato estatal¹³.

Em síntese, pode se considerar que: (i) estabilidade financeira por meio do padrão dólar-ouro; (ii) investimentos sociais a partir da intervenção do Estado na economia; e (iii) cooptação de setores das lideranças sindicais, consistiam basicamente o cerne das políticas que buscavam estabelecer o “consenso”, a “conciliação de classes” e a paz social no período pós-guerra.

Todavia, no final da década de 1960 esse arranjo político econômico começa a dar sinais de esgotamento. A taxa de câmbio fixa e a convertibilidade dólar-ouro são abandonadas em 1971, sendo evidente uma grave “crise de acumulação”. O “desemprego e a inflação se ampliavam em toda a parte, desencadeados por uma fase global de ‘estagflação’ que duraria boa parte dos anos 1970”¹⁴. A crise do petróleo de 1973 viria apenas agravar ainda mais a crise já instalada nos países centrais.

Evidente, nesse sentido, que a ilusão da “conciliação de classes” durou pouco, precisamente até o momento em que a crise econômica se instaurou, e que a luta de classes e a ascensão dos trabalhadores passaram a romper os “pactos” efetuados por suas direções nas décadas de 1960 e 1970, evidenciando um perigo para a manutenção do poder político e econômico das elites mundiais. Nesse sentido, a respeito das crises do capital, bem observa Holloway citado por Antunes:

¹⁰ Id.

¹¹ Id.

¹² HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

¹³ HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008, p. 11-15.

¹⁴ Id.

A crise capitalista não é outra coisa senão a ruptura de um padrão de dominação de classe relativamente estável. Aparece como uma crise econômica, que se expressa na queda da taxa de lucro. Seu núcleo, entretanto, é marcado pelo fracasso de um padrão de dominação estabelecido (...). Para o capital, a crise somente pode encontrar sua resolução através da luta, mediante o estabelecimento da autoridade e através de uma difícil busca de novos padrões de acumulação¹⁵.

Nesse cenário, duas alternativas estavam colocadas: “aprofundar o controle e a regulação estatais da economia por meio de estratégias corporativistas”, ou “liberar o poder corporativo e dos negócios e restabelecer as liberdades do mercado”¹⁶, permitindo assim novas formas de acumulação do capital. A segunda alternativa saiu vitoriosa em meados de 1970, colocando, portanto, o neoliberalismo na ordem do dia.

Convém destacar, entretanto, que o neoliberalismo não se tratou somente de uma alternativa à crise econômica colocada. Como já ressaltado, além de uma alternativa à crise de acumulação do final de década de 1960, tratava-se de manter o poder político da classe dominante, o que se fez por meio de reiterada e sistemática repressão às organizações de trabalhadores.

Neoliberalismo em suas distintas faces

Como mencionado, o neoliberalismo não reflete apenas uma política econômica pensada como alternativa à crise de acumulação, tratava-se, igualmente, de fazer frente aos processos de luta de classes que voltavam à cena já desde 1968. Corroborando esse entendimento, nota-se que a fase experimental do neoliberalismo se deu exatamente após o Golpe militar de 1973 no Chile, em que o ditador Augusto Pinochet implementou diversas medidas liberalizantes e privatizantes, bem como extirpou os organismos de poder dos trabalhadores, retrocedendo em todas as conquistas sociais anteriores, exceto quanto às minas de cobre, que permaneceram nas mãos do Estado¹⁷.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Estado se resumiu, naquela oportunidade, ao mínimo essencial exatamente para garantir que o livre mercado pudesse se impor sem restrições, ou seja, se resumiu à garante da propriedade privada. Após essa experiência bem-sucedida do ponto de vista da classe dominante, que expressou repressão e mortes para os trabalhadores, o neoliberalismo passa a ser adotado como política nos países centrais.

Com efeito, em 1979, Margaret Thatcher se elege primeira-ministra do Reino Unido, com o intuito de restringir o poder dos sindicatos e restabelecer o crescimento econômico. Em 1980, Ronald Reagan assume a presidência dos Estados Unidos, com o mesmo propósito. O neoliberalismo, nesse sentido, passava a ser política nos países centrais, refletindo-se nas mais diversas instâncias das relações sociais.

¹⁵ HOLLOWAY, J. The red rose of nissan. *Capital & Class*, n. 32, Verão, Londres, 1987, p.132 e ss. apud ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 31.

¹⁶ HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

¹⁷ V. WINN, Peter. **A revolução chilena**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2010.

Enquanto ideologia, o neoliberalismo se expressava como o defensor de valores e princípios fundamentais como a dignidade da pessoa humana e liberdade individual, contra o fascismo, as ditaduras e o comunismo¹⁸ e “todas as formas de intervenção do Estado que substituísse os julgamentos dos indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos”. Assim, “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo”¹⁹.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada para estas práticas²⁰.

Como se observa, trata-se de uma doutrina que se expressa em diversos âmbitos da vida social: ideológica, política, econômica e militar. O neoliberalismo enquanto doutrina se consolida ao longo da década de 1980 e tem seu auge com o fim da União Soviética, ocasião na qual se coloca com generalização suficiente para que alguns cheguem até mesmo a afirmar o fim da história²¹.

De fato, essas medidas “só convergiram como uma nova ortodoxia, com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como ‘Consenso de Washington’”²², que se traduziu em um conjunto de medidas a serem adotadas pelos países em desenvolvimento ou dependentes basicamente envolvendo a privatização de empresas estatais, desregulamentação das leis trabalhistas, redução dos gastos públicos (necessidade de superávit), entre outras medidas que viriam a se expressar mais fortemente no Brasil a partir dos anos 1990.

Nesse sentido, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) em 1995 dispunha: “a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”²³.

¹⁸ HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

¹⁹ Id.

²⁰ Id.

²¹ V. FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. Em outro sentido, diversos autores chegam a afirmar, a partir das constatações da reestruturação produtiva, o “fim do trabalho”, entendido este como o trabalho produtivo. E este como aquele que acresce valor ao capital. V. a esse respeito ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

²² HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

²³ BRASIL, MARE. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br>. Acesso em: 20 set. 2015.

Neoliberalismo e Universidade no Brasil

No âmbito das universidades, a política neoliberal não foi diferente. Trata-se, como mencionado, de reduzir o papel do Estado ao mínimo possível, ampliando ao máximo o espaço privado para a reprodução e exploração do capital. Esse movimento, na educação superior no Brasil, teve suas diretrizes ditadas por diversos organismos internacionais, dos quais se destaca o Banco Mundial (BM) como principal porta voz das políticas neoliberais para educação superior voltadas aos países “em desenvolvimento” ou dependentes. Conforme análise de Leher, o organismo internacional propugnava que a “indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a gratuidade das instituições públicas, os traços mais distintivos desse modelo, seriam anacrônicas com a realidade latino-americana”²⁴.

Nessa linha, em 1994, o BM publica documento intitulado *Educação superior: as lições da experiência*, apresentando quatro estratégias para a reforma do ensino superior, em consonância com os ditames neoliberais. A primeira estratégia, conforme analisa Lima, “previa a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, sob o pressuposto da necessidade de existência de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos e o ensino à distância”²⁵.

Em segundo lugar, continua a autora, estava a “diversificação das fontes de financiamento”, que envolvia a necessidade, segundo o BM, da cobrança de matrícula e mensalidades dos estudantes, corte de verba para atividades não diretamente relacionadas ao ensino, tais como alojamento e refeitório, bem como a parceria com fundações privadas para o oferecimento de cursos pagos e venda de “serviços educacionais”. A terceira estratégia envolvia a reformulação dos patamares jurídicos e políticos para a viabilidade da privatização e, por fim, a última compreendia uma pretensa “qualificação” do ensino superior de forma a abarcar nos conselhos de administração das universidades, representantes do setor privado.

Em síntese, a política voltada para o ensino superior nesse período parte, por um lado, da necessidade de diversificação de IES de forma a atender as demandas do mercado, com expansão dos cursos técnicos, à distância e de curta duração e, por outro, de que essa expansão se dê em bases privadas, transformando a concepção da educação como um direito social fundamental conquistado pelos trabalhadores, para um mero produto do “setor de serviços” a ser comercializado. De fato, essa é a perspectiva adotada em novo documento publicado pelo BM em 2002, intitulado *Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária*, no qual se reiteram as bases expostas em 1994, reiterando a necessidade de diversificação institucional, com o aumento de instituições não universitárias, e das fontes de financiamento, com ampliação da participação do setor privado²⁶.

²⁴ LEHER, Roberto. **Educação Superior Minimalista**: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. In: 32º Encontro nacional dos estudantes de direito, 32, Cadernos de texto, 2011, São Paulo. *Anais...* 2011. Disponível em: <http://ened2011.files.wordpress.com/2011/07/cadernodetexto_ened2011.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

²⁵ LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

²⁶ THE WORLD BANK. **Constructing Knowledge Societies**: New Challenges for Tertiary Education. Directions in Development. Washington D.C. The World Bank, 2002. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15224>>. Acesso em: 20 set. 2015.

Na esteira dessa política, observamos ao longo da década de 1990, no Brasil, uma expansão considerável do ensino privado em relação ao ensino público. Conforme dados elaborados pelo MEC/INEP, é possível verificar essa tendência de três formas: a primeira, na expansão proporcional do número de universidades privadas em relação às públicas; a segunda, na expansão proporcional do número total de IES privadas em relação às públicas; e a terceira na expansão do número de matrículas na graduação em IES públicas e privadas²⁷.

No que toca às universidades, especificamente, se em 1980 possuíamos uma relação de 70% para 30% em favor das universidades públicas, em 1998 a relação se iguala em 50% para cada categoria administrativa, invertendo-se no final do segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 2002, na proporção de 52% para 48% em favor das universidades privadas. Ao contrário da tendência observada nos anos 1990, verificamos, ao final do segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma relação de 54% para 46% em favor das universidades públicas (tabela 1).

Tabela 1²⁸ - (Evolução do número de universidades por categoria administrativa e %)

Cat. Adm.	1980	%	1989	%	1994	%	1998	%	2002	%	2010	%
Públicas	45	69.3	54	58.1	68	53.5	77	50.3	78	48.1	102	53.7
Privadas	20	30.7	39	42.9	59	46.5	76	50.7	84	51.9	88	46.3
Total	65	100	93	100	127	100	153	100	162	100	190	100

Fonte: MEC/INEP (organização do autor).

Todavia, quando consideramos as IES como um todo, ou seja, consideradas ademais das universidades, as faculdades, centros universitários, institutos e centros federais de educação tecnológica, é possível observar que a tendência à expansão do espaço privado no ensino superior se mantém nos anos 2000, ainda que com menor força se comparado à década de 1990.

²⁷ As IES podem ser classificadas, de acordo com sua categoria administrativa, em públicas ou privadas e, conforme sua organização acadêmica, da seguinte forma: (i) Universidade – “dotada de autonomia na sede, pode criar campus fora da sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral”, trata-se de instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada; (ii) Centro Universitário – “dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral”; (iii) Faculdade – possui duas acepções, a primeira enquanto “Instituição de Ensino Superior, que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação”, e a segunda acepção “para se referir a unidades orgânicas das Universidades”; (iv) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia: “para efeitos regulatórios, equipara-se a universidade tecnológica”; (v) Centro Federal de Educação Tecnológica: “para efeitos regulatórios, equipara-se a centro universitário”. BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Denominações das instituições de ensino superior (IES)**. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br>>. Acesso em 04 set. 2015.

²⁸ Para a confecção das tabelas utilizamos basicamente cinco relatórios elaborados pelo INEP, cruzando os dados para englobar a série histórica. O primeiro relatório refere-se à evolução da educação superior de 1980 a 1998, o segundo ao resumo técnico de 2002 e os três últimos relativos aos resumos técnicos dos censos da educação superior de 2010, 2011 e 2012. Todos os documentos foram extraídos do INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

Nesse sentido, enquanto de 1998 a 2002 o número de IES privadas cresceu cerca de 88,7%, saltando de 764 para 1.442, de 2002 a 2010, observamos igualmente uma expansão do espaço privado, agora na ordem de 45,6%, ou, de 1.442 IES privadas para 2.100 (tabela 2).

Tabela 2 - (Evolução do número de IES por categoria administrativa e %)

Cat. Adm.	1980	%	1989	%	1994	%	1998	%	2002	%	2010	%
Públicas	200	22,7	220	24,4	218	25,6	209	21,5	195	11,9	278	11,6
Privadas	682	77,3	682	75,6	633	74,4	764	78,5	1.442	88,1	2.100	88,3
Total	882	100	902	100	851	100	973	100	1.637	100	2.378	100

Fonte: MEC/INEP (organização do autor)

A terceira forma de analisarmos a expansão do setor privado, e talvez a mais precisa delas, diz respeito ao número de matrículas realizadas em cada categoria administrativa, o que expõe, portanto, a porcentagem de estudantes que cada setor absorve e sua evolução ao longo do tempo. Analisando o período histórico de 1994 a 2010, observamos uma expansão considerável no número de matrículas nas IES privadas. Das quase 5 milhões de matrículas a mais realizadas no período, cerca de 80% se efetivaram no setor privado. Aqui, a proporção após 2002 não somente se mantém como se amplia sensivelmente em favor das IES privadas, conforme pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3 - (Evolução no número de matrículas na graduação em IES por categoria administrativa e %)

Cat. Adm.	1994	%	2002	%	2010	%
Públicas	690.450	41,6	1.051.655	30,3	1.643.298	25,8
Privadas	970.584	58,4	2.428.258	69,7	4.736.001	74,2
Total	1.661.034	100	3.479.913	100	6.379.299	100

Fonte: MEC/INEP (organização do autor)

É evidente que o acesso ao ensino superior se expandiu, também, consideravelmente no período, todavia, o que se questiona não é o acesso às IES – que deve não somente ser expandido, como universalizado de fato, de forma gratuita e com qualidade –, mas as bases desse avanço.

De fato, é possível observar no período histórico diversas políticas públicas que corroboram a lógica privatista e mercantil no âmbito da educação superior, dando conta da intrínseca relação entre neoliberalismo e universidade e dos laços de continuidade entre os sucessivos governos, conforme passaremos a mencionar.

De 1995 a 2002, merece destaque, entre outras medidas, a proposta de autonomia universitária apresentada pelo MARE, que consistia, basicamente, em “transformar o status jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos”. A proposta ainda previa que a relação Estado – Organização Social se daria por contratos de gestão, que deveria definir os serviços e as metas a serem atingidas pelo setor. Todavia, devido à resistência da comunidade acadêmica, a proposta foi rejeitada pelo Congresso²⁹.

No mesmo período, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, que reitera a coexistência das IES públicas e privadas, ainda que mantendo a gratuidade do ensino público. Todavia, conforme ressalta Carvalho, “a política concretizou-se pelo sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal”, o que propiciou a privatização no interior das IES públicas, “por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão”³⁰. Evidente, nesse sentido, o alinhamento das políticas públicas do período FHC com os ditames neoliberais colocados pelos organismos internacionais.

De 2003 a 2010, observamos importantes traços de continuidade, notadamente com a manutenção da transferência de recursos públicos para os setores privados, com o incentivo à sua proliferação, e a reprodução da lógica mercantil no seio das IES públicas. Dentre as diversas medidas, podemos citar³¹:

(1) a Lei n. 10.861/2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, em conjunto com o sistema ENADE, incentiva a lógica mercantil³²;

(2) Decreto n. 5.204/2004, “que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar atividades acadêmicas”³³, inclusive com dispensa de licitação. Posteriormente, o Decreto 7.423/2010 revoga o anterior, aumentando o controle e a regulação das fundações de apoio, mas mantém os mesmos princípios.

(3) a Lei n. 10.973/2004 (Lei de inovação tecnológica), que trata de parcerias entre instituições científicas e tecnológicas e empresas privadas;

²⁹ CARVALHO, C. H. A. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre o público e o privado**. In: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006.

³⁰ Id.

³¹ As medidas aqui citadas são extraídas do artigo de LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Procurei citar as medidas mais significativas, atentando para eventuais modificações, tais como a revogação do Decreto 5.204/2004 por meio do Decreto n. 7.423/2010 que, em essência, manteve o mesmo princípio.

³² O ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) fere, segundo Nishimura, o princípio da avaliação, mantendo, nessa linha, o mesmo sentido do “provão” de FHC, pois, “avaliar não é punir ou premiar, mas conhecer os problemas e encontrar formas de superá-los”. Segundo o autor, a dinâmica levada pelo ENADE, ao contrário, incentiva a lógica meritocrática, desrespeita as particularidades regionais, acirra a competição entre os estudantes, entre outros fatores. NISHIMURA, Shin; BALARDIN, Mateus. A universidade em tempos de precarização: nexos entre reforma universitária e a greve nas federais. **Cadernos de Debates**, Porto Alegre, v. 14, p. 51-74, ago. 2012.

³³ LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

- (4) a Lei n. 11.096/2005, que estabelece o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e “trata de ‘generosa’ ampliação de isenção fiscal para instituições privadas de ensino superior”³⁴;
- (5) o Decreto n. 5.622/2005, que regulamenta o ensino à distância e o Decreto 5.800/2006 que cria a Universidade Aberta do Brasil, modalidade de ensino à distância em parceria com universidades públicas; e
- (6) o Decreto n. 6.096/2007, que institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI³⁵.

Embora não seja possível, no espaço limitado deste artigo, tecer detalhes a respeito de cada programa, importa destacar a manutenção da lógica mercantilista no desenvolvimento das políticas públicas voltadas para o ensino superior, principalmente no que diz respeito à transferência de recursos públicos às instituições de ensino privado.

Nesse aspecto, merece destaque o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a ampliação do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES), criado por meio da Lei n. 10.260 de 2001. No que toca ao PROUNI, interessa notar que, embora tenha propiciado expansão de vagas na educação superior para os mais necessitados, assim o fez a partir da ocupação de vagas ociosas no ensino privado, isentando impostos dos empresários participantes, em “um contexto de grande endividamento dos empresários da educação e sonegação de impostos”³⁶. Conforme dados do Sisprouni, as vagas ofertadas, desde a criação do programa, aumentaram 173%, sendo 306.726 vagas ofertadas em 2014³⁷.

No mesmo sentido, o Financiamento Estudantil, embora criado em 2001, expandiu de forma considerável, principalmente a partir de 2010, quando passou a ser desnecessária a apresentação de fiador e com a possibilidade de pagamento do financiamento com trabalho³⁸. Dados do relatório de prestação de contas anual do FIES apontam para uma expansão do financiamento, em agosto de 2014, a 1,9 milhões de estudantes, envolvendo recursos na ordem de R\$ 13 bilhões³⁹ (tabela 4).

³⁴ Id.

³⁵ Em virtude da impossibilidade de desenvolvimento da discussão a respeito do REUNI no presente artigo, v. LÉDA, Denise Bessa; MACEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, a. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

³⁶ NISHIMURA, Shin; BALARDIN, Mateus. A universidade em tempos de precarização: nexos entre reforma universitária e a greve nas federais. **Cadernos de Debates**, Porto Alegre, v. 14, p. 51-74, ago. 2012.

³⁷ BRASIL, Ministério da Educação. **Prouni** – bolsas ofertadas por ano. Sisprouni. 2015. Disponível em: <www.prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2015.

³⁸ A dispensa da fiança se dá quanto aos alunos com bolsas parciais do PROUNI, aos alunos matriculados em cursos de licenciatura e aos alunos que tenham renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Informação disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2015.

³⁹ BRASIL, Ministério da Educação. **Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2014**. Abril de 2015. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

Tabela 4⁴⁰ - Número de contratos firmados pelo FIES, por ano, a partir de 2010.

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Contratos	76.170	154.265	377.865	559.948	732.494	1.900.742

Fonte: MEC

Como se observa, a expansão do espaço privado no ensino público se relaciona de forma direta com as políticas públicas de orientação neoliberal implementadas no período, propiciando uma perspectiva deturpada da educação enquanto mero produto de consumo e não como um direito fundamental na perspectiva de sua função social. Nessa perspectiva, o neoliberalismo exerce um importante papel na precarização do trabalho docente nas IES no Brasil. Nesse passo, cumpre verificar, primeiramente, em que medida esse processo se reflete no conjunto do mundo do trabalho, de forma a melhor identificar, posteriormente, o quadro específico da precarização do trabalho docente.

Precarização no mundo do trabalho

Em consonância com a política econômica neoliberal que começa a ser implementada em meados da década de 1970, observa-se um importante movimento de reestruturação produtiva que atinge diretamente a organização do trabalho. Conforme analisa Antunes, “foi nesse contexto que se iniciou uma mutação no interior do padrão de acumulação (e não no modo de produção), visando alternativas que conferissem maior dinamismo ao processo produtivo, que então dava claros sinais de esgotamento”. Nesse aspecto, “gestou-se a transição do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexível”⁴¹.

De fato, tratava-se também de dar uma resposta ao ascenso da classe trabalhadora, que então rompia os “pactos” efetuados por suas direções, de forma que essa transformação no mundo do trabalho também ocorre como um produto do “ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho e o consequente transbordamento da luta de classes”⁴².

Em síntese, o processo de trabalho generalizado até então pode ser definido pelo binômio *taylorismo/fordismo*, caracterizado pela “produção em massa de mercadorias”, “que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada*”. Antunes assevera que “esse padrão produtivo se estruturou com base no trabalho *parcelar e fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades”. Além disso, a produção se dava internamente, “recorrendo-se apenas de maneira secundária ao fornecimento externo”. Essa junção, da “produção em série fordista com o *cronômetro taylorista*” evidenciava, ainda, “uma separação nítida entre *elaboração* e *execução*”⁴³ das tarefas.

⁴⁰ BRASIL, Ministério da Educação. **Painel de Controle** do MEC. Disponível em: <www.painel.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2015.

⁴¹ ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 36.

⁴² Id. p. 40.

⁴³ Id. p. 37.

O novo modelo toyotista⁴⁴, por sua vez, ou a acumulação flexível, se utilizou da própria demonstração de força da classe trabalhadora nos ascensos das décadas de 1960 e 1970 e de seu potencial de organização e criatividade contra ela própria. Com efeito, os capitalistas poderiam “multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência”, pois, “um trabalhador que raciocina no ato de trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos (...) é um trabalhador que pode ser tornado polivalente”⁴⁵.

Nesse sentido, as principais características do novo processo de trabalho podem ser sintetizadas da seguinte forma: (1) maior vinculação da produção à demanda, de forma a “atender as demandas mais individualizadas do mercado consumidor”; (2) princípio do *just in time* (ausência ou redução drástica do estoque); (3) implementação do trabalho em equipe; (4) produção flexível de modo que um único operário pudesse operar mais de uma máquina; e (5) especialização do processo produtivo, com terceirização das atividades que não são o foco da empresa⁴⁶.

Trata-se de um processo que intensifica a exploração do trabalho, “quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva (...)”⁴⁷. Essa transformação, todavia, não ocorreu de forma definitiva, sendo evidente em diversos setores a convivência de modelos distintos ou mesclados na organização do trabalho.

De qualquer forma, merece destaque, como uma das expressões mais perversas desse processo de transformação no mundo do trabalho, a expansão considerável da terceirização⁴⁸. Com o discurso de dar dinamismo à organização produtiva, transferindo determinadas atividades não essenciais, ou que não seriam o escopo da empresa – chamadas, por isso, de atividades-meio – para terceiros, enxugando a administração da empresa principal e permitindo uma melhor especialização da atividade-fim⁴⁹, a terceirização acaba por precarizar as relações de trabalho, flexibilizando direitos e dificultando a organização da classe trabalhadora, uma vez que a divide em efetivos – aqueles com contratos pretensamente estáveis – e terceirizados.

⁴⁴ A esse respeito é interessante notar que o modelo toyotista implementado no Japão possui importantes diferenças quanto ao implementado nos demais países, notadamente no Brasil, onde a estabilidade aplicada originalmente não foi exportada. Para maiores informações, v. ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

⁴⁵ BERNARDO, J. Reestruturação capitalista e os desafios para os sindicatos. Lisboa: Mimeo, 1996, p. 19-20, apud ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

⁴⁶ ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

⁴⁷ Id. p. 56.

⁴⁸ V. SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **PL. 4.330/04: maldade explícita e ilusão**. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2015/04/06/pl-4-33094-maldade-explicita-e-ilusao/>>. Acesso em: 25 set. 2015.

⁴⁹ O discurso do dinamismo do processo produtivo por meio da especialização da atividade realmente essencial da empresa (atividade-fim), com a consequente terceirização das demais atividades (atividades-meio), se mostrou hipócrita e cínico, notadamente com a aprovação da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que busca viabilizar a terceirização de qualquer atividade, inclusive da atividade-fim.

De fato, o critério jurídico adotado para a legalização e expansão do processo de terceirização, qual seja, a diferenciação entre atividade-meio e atividade-fim da empresa⁵⁰, acabou, na prática, por legalizar a intermediação de mão-de-obra. Conforme ensina Souto Maior, “todas as atividades permanentes de uma empresa interligam-se de forma indissociável e possuem igual relevância, no contexto mais amplo da estrutura empresarial formada, para a obtenção do empreendimento”⁵¹. Esse cenário de “proteção jurídica”, nesse sentido, ao contrário de combater os processos de precarização das relações de trabalho, os recepciona.

Assim é que, em pesquisa⁵² realizada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), em parceria com o DIEESE, constatou-se que, dentro do mercado formal de trabalho, no qual 26,8% são trabalhadores terceirizados (cerca de 12,7 milhões de trabalhadores de um total de 47,4 milhões), há uma nítida precarização das relações de trabalho em comparação com os trabalhadores contratados de forma direta⁵³.

Os dados apontam para uma remuneração em média 24,7% menor dos trabalhadores terceirizados, além de jornada de trabalho 7,5% maior – sem contar horas extras ou banco de horas – e uma maior rotatividade do trabalho, em média de 53,5%, isto é, enquanto os trabalhadores contratados permanecem em média 5,6 anos em um trabalho, os terceirizados permanecem em média apenas 2,7 anos. Como se não bastasse, há uma incidência muito maior de acidentes de trabalho entre os trabalhadores terceirizados, em comparação com os efetivos: todas as 8 mortes oficiais ocorridas nas obras dos estádios da Copa do Mundo de Futebol de 2014 foram de trabalhadores terceirizados⁵⁴.

No tocante ao trabalho docente no ensino superior o cenário não é diferente. De fato, estudo de Lourenço e Calderón⁵⁵ a respeito de casos de terceirização do trabalho docente em IES privadas por meio de cooperativas de mão de obra, no período de 2005 a 2008, dão conta dessa realidade em um processo que vai, do ponto de vista de mídia escrita e jurisprudência, das dúvidas e incertezas a respeito da legalidade

⁵⁰ Por atividade-meio a doutrina tem entendido se tratar de atividades que não representam o núcleo central da atividade econômica da empresa, ou atividades periféricas, enquanto atividades-fim seriam exatamente as atividades essenciais da empresa e que caracterizariam sua atividade econômica.

⁵¹ SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **Curso de direito do trabalho**: a relação de emprego. São Paulo: LTr, v. II, 2008, p. 144. Ainda a respeito dessa distinção jurídica, o autor complementa: “em se tratando de um hospital, o serviço de limpeza pode ser conduzido a um segundo plano de importância? Por outro lado, o que seria, concretamente, atividade-fim? Em uma empresa que produz refrigerantes, pode-se vir a dizer que é a produção de refrigerante que constitui a atividade-fim, mas onde começa e onde termina esse processo produtivo? E quais são, concretamente, as tarefas que lhe integram? Engarrafar o líquido; colocar a tampinha na garrafa, pôr as garrafas em engradados; fazem parte da atividade-fim?”. Id. p. 143.

⁵² CUT. **Terceirização e desenvolvimento**: uma conta que não fecha: / dossiê acerca do impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de direitos / Secretaria. Nacional de Relações de Trabalho e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. - São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014.

⁵³ Id.

⁵⁴ Id.

⁵⁵ CALDERÓN, A. I.; LOURENÇO, H. S. **Terceirização na educação superior**: cronologia e mapeamento da expansão das cooperativas de mão-de-obra docente à luz da mídia escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5815--int.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

dessa “prática gerencial”, até um rechaço consensual a esse tipo de terceirização, inclusive com condenações às Universidades e Faculdades que se utilizavam das cooperativas para fraudar a legislação trabalhista.

Embora o estudo aponte para um consenso no que diz respeito ao rechaço a esse tipo de contratação atualmente, sua existência persiste e reafirma a mercantilização do ensino, demonstrando a prática dos empresários da educação nesse mercado cada dia mais competitivo: manter ou ampliar os lucros por meio da precarização do trabalho. Com efeito, em uma rápida busca ao repositório jurisprudencial do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região (TRT2), verificamos decisões recentes apontando a fraude em contratação de professor universitário por meio de empresa interposta e reconhecendo o vínculo empregatício entre as partes⁵⁶. Ou seja, o rechaço do Tribunal a esse tipo de prática não significa que ela deixe de ser praticada.

Para além desse tipo de prática de precarização do trabalho docente em bases ilegais, não se deve descartar que a lógica da terceirização acaba por incutir de forma profunda no seio dessas relações de trabalho, seja por meio de reformas legislativas ou acordos coletivos. E mais, não se deve ter mente aqui apenas o ensino privado, uma vez que a mercantilização que atingiu as IES, com a ampliação do espaço privado, também se refletiu sobremaneira no ensino público, como por exemplo com parcerias efetivadas com o setor privado e a expansão de cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos.

Nesse passo, interessa notar que o processo de precarização, no que toca ao trabalho docente em IES, pode ser identificado a partir de duas dimensões: a primeira, bastante abordada, que se refere à flexibilização dos direitos trabalhistas, ou seja, um processo de precarização por meio da supressão ou flexibilização de determinados direitos, seja pela via contratual coletiva ou legislativa (ou como apontamos acima por meio de práticas ilegais), e a segunda, não menos importante, mas menos abordada, afeta ao próprio fazer acadêmico, uma precarização, portanto, que se coloca no interior das rotinas do trabalho docente no ensino, pesquisa e extensão⁵⁷. Nesse sentido, buscaremos abordar, de forma sintética, as duas dimensões dessa precarização.

Precarização do trabalho docente

A precarização do trabalho docente no ensino superior se dá de distintas formas e em vários níveis. A precarização nas IES privadas, por exemplo, é mais aguda que nas públicas e, no interior das públicas, a

⁵⁶ EMENTA: Relação de emprego. Professora. Prestação de serviços por meio de cooperativa. Adesão à cooperativa imposta pelo tomador de serviços. Fraude configurada. Relação de emprego reconhecida. O cooperativismo pressupõe a comunhão de esforços de agentes autônomos para o incremento de seus ganhos pessoais sem a perda da nota de autonomia que caracteriza tal forma de organização. Não pode ser considerado autônomo e cooperado o prestador que se insere na estrutura organizacional do tomador de serviços, presta-lhe contas detalhadas acerca do modo de execução da prestação de serviços, e cuja adesão à cooperativa prestadora de serviços é imposta. Configurada a fraude, reconhece-se a relação de emprego. ACÓRDÃO Nº: 20130897447. PROCESSO Nº: 00010482620125020314 A28. RELATOR(A): EROTILDE RIBEIRO DOS SANTOS MINHARRO. DATA DE PUBLICAÇÃO: 28/08/2013. TRT 2ª Região. Turma: 6ª.

⁵⁷ BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

relação é diferente quando se trata de IES federais, estaduais ou municipais. Ainda assim, a reformulação do Estado a partir da década de 1990, com a expansão da privatização e da lógica mercantil no espaço público, permite identificar um intenso processo de precarização do trabalho docente no conjunto das IES brasileiras. É nessa perspectiva que buscaremos, a partir de agora, abordar alguns aspectos específicos dessa precarização. Por não se tratar de um artigo direcionado à discussão da precarização em uma categoria administrativa específica, levantamos alguns aspectos desse processo identificáveis tanto das IES públicas quanto privadas.

Flexibilização e intensificação do trabalho docente.

Para fins didáticos, fala-se em flexibilização quantitativa interna, externa, funcional e das formas de trabalho (interna e externa)⁵⁸. A flexibilização quantitativa, por exemplo, refere-se à possibilidade de a empresa expandir a quantidade de mão-de-obra sem aumentar seu quadro funcional efetivo. Externamente, essa flexibilização reflete os processos de terceirização de mão-de-obra. No caso do trabalho docente, como mencionado, trata-se de atividade ilegal que, nem por isso, deixa de ser praticada por determinadas instituições de ensino superior. Internamente, esse processo se reflete por meio do aumento do número de contratos precários, com menos direitos ou menores salários. É o caso, por exemplo, do trabalho temporário e do trabalho em tempo parcial⁵⁹ e, no caso dos docentes, também do professor horista.

A flexibilização funcional, por sua vez, reflete o processo de reestruturação produtiva, e “refere-se às práticas adotadas pelas empresas visando reorganizar e adaptar sua mão-de-obra pela ampliação das atividades executadas e pela mobilidade interna dos trabalhadores”⁶⁰. Trata-se de exigir de um único trabalhador, múltiplas tarefas ou funções.

No que concerne às formas de trabalho, a flexibilização pode ser identificada na relação tempo-espaço no qual o trabalho é desenvolvido. Externamente, pode se falar no trabalho realizado no próprio domicílio (*home office*) ou o teletrabalho⁶¹. Internamente, esse processo se reflete na utilização de horas extras, banco de horas, entre outras formas de intensificação da exploração da força de trabalho.

Em geral, a flexibilização permite uma redução de custos operacionais na empresa, seja transferindo o *locus* de realização do trabalho, aumentando o número de contratos precários, ou intensificando a exploração dos contratos existentes, o que se traduz em um processo de redução de direitos, salários e de força reivindicatória do ponto de vista sindical, tendo em vista a divisão que se estabelece entre trabalhadores efetivos e precários.

⁵⁸ PICCININI, Valmiria Carolina; OLIVEIRA, Sidney Rocha de; RUBENICH, Nilson Varella. Formal, flexível ou informal? Reflexões sobre o trabalho no Brasil. In: PICCININI, Valmiria Carolina et al (Orgs.). **O mosaico do trabalho na sociedade contemporânea**: persistências e inovações. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

⁵⁹ Id.

⁶⁰ Id.

⁶¹ Id.

No que toca ao trabalho docente identificamos diversas formas de flexibilização, notadamente nas IES privadas. De fato, até mesmo o “limite” estabelecido pela LDB (art. 52, II, da Lei n. 9.394/1996) de que um terço do corpo docente deve ser contratado em regime de trabalho integral, ou dedicação exclusiva, não é respeitado quando observamos o número de conjunto das funções docentes nas IES privadas.

Dados do INEP/MEC de 2010, por exemplo, apontam que 48% dos docentes atuam em regime horista, 28% em regime parcial e apenas 24% em regime integral⁶². Embora as estatísticas possam calcular duas vezes o mesmo docente, notadamente quando trabalham para mais de uma instituição de ensino, é sintomática a resistência das IES privadas à dedicação exclusiva.

No que se refere ao docente horista, especificamente, importa observar que a remuneração por hora/aula em geral não reflete o tempo de trabalho executado pelo profissional fora da sala de aula, de preparação e planejamento, por exemplo, fato esse que reflete uma maior intensidade do trabalho e menor remuneração, dificultando, senão inviabilizando, a atividade de pesquisa.

Ao contrário, quando tratamos do regime de dedicação exclusiva, ou até mesmo em tempo parcial, pelo menos metade da carga horária deve ser destinada às atividades *extraclasse*, como pesquisa ou extensão, o que, de qualquer maneira, acaba também por se relativizar em determinados casos, em virtude da menor remuneração (tempo parcial) e maior intensidade da exploração da força de trabalho.

Em consonância com regimes de trabalho horista, ou em tempo parcial, mas não exclusivo desses regimes, está a contratação temporária, permitida no caso das IES privadas, por meio da Lei. 6.019/1974. O trabalho temporário “é aquele prestado por pessoa física a uma empresa [...] para atender à necessidade de substituição transitória de pessoal permanente ou à demanda complementar de serviços” (art. 2º, da Lei n. 6.019/74).

Embora os trabalhadores temporários não possam receber um salário menor que os efetivos para a mesma função, por se tratar de um contrato por prazo determinado, há uma redução de direitos e garantias em relação aos efetivos, propiciando, assim, uma maior precarização das relações de trabalho, também por meio da divisão da categoria e maior dificuldade de ação sindical.

Além do aumento no número de contratos precários, considerados como tal os contratos temporários, horistas e em tempo parcial, observa-se nas IES privadas, igualmente, uma preferência por mestres em detrimento de professores doutores, como forma de cumprir (quando cumprem) a regra da LDB (art. 52, III) de que um terço dos docentes sejam mestres ou doutores. Isto porque, segundo pesquisa realizada pelo SINPRO, os mestres chegam a receber em média 20% menos que um professor doutor⁶³.

Parece possível afirmar, nesse sentido, que o trabalho docente, nessa perspectiva, se traduz mais em custo operacional da empresa que fornece o “serviço” educação, premida pela concorrência do mercado,

⁶² FERREIRA, P.C.A.S.; NASCIMENTO, R.P.; SALVÁ, M. N. R. **Professor**: profissão de risco. Uma análise das condições de trabalho dos docentes de IES privadas do Rio de Janeiro. In: XXXVI ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2012. *Anais...* Disponível em: <www.anpad.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2015.

⁶³ Id.

que uma função essencial para construção de uma nova sociabilidade, que se volte mais às necessidades da população que do capital.

Todavia, a flexibilização quantitativa interna não atinge somente as IES privadas, na medida em que também nas IES públicas o regime de trabalho tem sido flexibilizado. Embora o professor horista não seja tão expressivo nas públicas quanto o é nas privadas, a contratação temporária, de conjunto, tem sido utilizada de forma considerável como forma de aumentar a quantidade de mão-de-obra sem aumentar o quadro funcional efetivo. A Lei n. 12.425/2011 (conversão da MP 525/2011), nesse sentido, no que toca às Instituições Federais de Ensino (IFES), expandiu as possibilidades de contratação temporária previstas na Lei n. 8.745/1993.

Com efeito, passou-se a admitir nesse regime de trabalho a “admissão de professor para suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino” (inclusão do inciso X ao artigo 2º da Lei n. 8.745/1993), e a porcentagem de trabalhadores temporários máxima possível para uma instituição passou de 10 para 20% de seu quadro efetivo (inclusão do §2º ao artigo 2º da Lei n. 8.745/1993).

Cumprir destacar, ainda, que essa flexibilização atinge também as instituições estaduais de ensino público (IEES). Conforme estudo realizado por Lourenção, no tocante às IEES do Paraná, especificamente quanto aos docentes temporários na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a contratação temporária traduz-se em precarização e é permitida naquele Estado desde a aprovação da Lei Complementar n. 108/2007. Por meio da aplicação de questionário aos professores temporários, o autor buscou identificar basicamente duas questões: se a atividade docente é prejudicada com a contratação temporária, e se há “diferenças simbólicas e de hierarquia entre os docentes temporários e os efetivos no departamento”⁶⁴.

Segundo o estudo, quanto ao primeiro questionamento, os entrevistados afirmaram que “a docência não é afetada de forma direta, mas de forma indireta, pois a rotatividade de professores vista pela ótica da continuidade do ensino ou da disciplina é negativa”, e complementa, “o fato do professor temporário não poder orientar alguns tipos de trabalhos acadêmicos, (...) faz com que entendamos que (...) a pesquisa, a extensão e até o ensino podem ser afetados de forma negativa, pois nesses centros o número de professores pesquisando provavelmente é menor”⁶⁵.

Quanto ao segundo questionamento, foi identificado uma maior intensidade no trabalho temporário, na medida em que “havia temporários dando 18 a 20 horas/aula, enquanto um efetivo da mesma área estava com 8 horas/aula”. Ainda, “foi relatado que a participação em reuniões de escolha de aula não é incentivada e em algumas áreas até desmotivada”⁶⁶.

⁶⁴ LOURENÇÃO, Fernanda Galisteu. **Professores temporários e o trabalho docente**. In: Seminários de pesquisa em ciências humanas, 7, 2008, Londrina. *Anais...* 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/anais_capa.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.

⁶⁵ Id.

⁶⁶ Id.

Parece evidente que a flexibilização no regime de trabalho, tanto nas IES públicas quanto privadas, ao exemplo da lógica terceirizante, além de se traduzir em menores salários e direitos, também se reflete em uma maior divisão da categoria dos trabalhadores docentes.

Outro aspecto da flexibilização, externa quanto às formas de trabalho, e muitas vezes associada a contratos de trabalho temporários, diz respeito ao ensino à distância. Essa modalidade transforma o ensino tradicional ao romper com as “estruturas de tempo e espaço da docência. Não apenas no distanciamento físico do professor e do aluno, que, em princípio, deve ser dirimido pelo uso de recursos tecnológicos (...), mas também no afastamento temporal entre planejamento e execução do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, do pensar e do fazer da prática docente”⁶⁷.

Nessa perspectiva, o ensino à distância abre espaço para uma diferenciação entre os professores, pois nem sempre o professor convidado para elaborar o conteúdo é aquele que o ministra, possibilitando, portanto, uma divisão no processo educacional entre elaboração e execução das atividades, o que retoma a concepção de um processo produtivo fordista, no qual as atividades são reduzidas e especializadas ao máximo, expropriando os profissionais da educação da compreensão da totalidade do processo, notadamente, pois acaba por retirar desses profissionais qualquer autonomia sobre o próprio trabalho.

Nesse sentido, surge a figura do “tutor à distância” que, embora exerça atividades inerentes à função docente, normalmente não é remunerado no mesmo patamar dos professores. De fato, uma simples consulta ao repositório oficial de jurisprudência do Tribunal Superior do Trabalho (TST) permite identificar diversas ações que pleiteiam diferenças salariais entre o salário pago aos tutores à distância e aos professores⁶⁸. Esse aspecto ressalta como a diferenciação se traduz em mais um aspecto da precarização do trabalho docente, expressa por meio de redução salarial e de direitos, além da perda de autonomia sobre o trabalho.

Quanto à implementação do ensino à distância (EaD) nas IES públicas, notadamente com o Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), viabilizado por meio do Decreto n. 5.800/2006, é interessante

⁶⁷ PRETTO, Nelson de Luca; LAPA, Andrea. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

⁶⁸ Para fins de corroborar a afirmação, selecionamos duas decisões do TST, conforme ementas que seguem: AGRAVO DE INSTRUMENTO EM RECURSO DE REVISTA. PROFESSOR-TUTOR A DISTÂNCIA. ATIVIDADE DOCENTE. DIFERENÇAS SALARIAIS. ALEGAÇÃO DE VIOLAÇÃO AOS INCISOS II E LV, DO ARTIGO 5º DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. NÃO CONFIGURAÇÃO. DESPROVIMENTO. A decisão Regional está em total consonância com a notória, iterativa e atual jurisprudência do C. TST, cristalizada no item II da OJ 173 da SBDI-1 do TST, tornando-se prescindível a indicação de ofensa a preceitos legais e constitucionais e de divergência jurisprudencial, nos termos da Súmula 333, do TST e do art. 896, §4.º da CLT. Agravo de instrumento desprovido. (AIRR - 1855-88.2012.5.24.0005, Relator Desembargador Convocado: Cláudio Armando Couce de Menezes, Data de Julgamento: 18/03/2015, 2ª Turma, Data de Publicação: DEJT 31/03/2015) AGRAVO DE INSTRUMENTO EM RECURSO DE REVISTA. ACÓRDÃO PUBLICADO ANTES DA VIGÊNCIA DA LEI Nº 13.015/2014. TUTOR À DISTÂNCIA. PROFESSOR. ENQUADRAMENTO. JORNADA. HORAS EXTRAS. O Regional de origem, após análise do conjunto fático-probatório produzido, consolidou o entendimento de que o demandante, no exercício da função de tutor à distância, efetivamente exercia atividades inerentes à docência, restando aplicável ao caso concreto as normas coletivas da categoria profissional dos professores e a jornada correspondente. Somente com o reexame dos fatos e provas é que seria possível concluir de modo diverso. Óbice da Súmula 126 desta Corte. Agravo de instrumento não provido. (AIRR - 585-89.2013.5.24.0006, Relator Desembargador Convocado: Breno Medeiros, Data de Julgamento: 18/03/2015, 8ª Turma, Data de Publicação: DEJT 20/03/2015). Disponível em: www.tst.gov.br/consulta-unificada. Acesso em: 03/09/2015.

notar, conforme estudo de Pretto e Luca, sua “não institucionalização em termos de trabalho docente”⁶⁹. De fato, conforme analisam os autores, o envolvimento dos docentes se dá por meio de uma nova figura, a do professor-bolsista, “que passa a receber uma complementação salarial por meio do mecanismo de bolsa associado às atividades de extensão e não às atividades de ensino”⁷⁰.

Esse fato, associado à redução do investimento público nas IES e às parcerias com fundações privadas, acabam impulsionando o docente para a busca de complementações salariais que, em verdade, acabam por precarizar as relações de trabalho, notadamente, pois, a natureza jurídica das verbas pagas a título de bolsa não se caracterizam como salariais, inexistindo qualquer garantia quanto a continuidade da remuneração, ou qualquer indenização em virtude da suspensão ou interrupção das atividades.

Nas IES públicas, a diferenciação das funções docentes também ocorre. Trata-se das figuras do professor-pesquisador e do tutor-bolsista. Ambos são remunerados por meio de bolsas e seu vínculo é o de bolsista (não empregado ou servidor), sem direito à férias, 13º salário, ou qualquer outro direito trabalhista⁷¹.

A expansão dessa precarização também pode ser identificada por meio da expansão do EaD como um todo, notadamente com o aumento considerável do número de matrículas realizadas nos cursos de graduação à distância. Conforme dados do MEC/INEP, se em 2003 o número de matrículas realizadas na graduação no Ensino à Distância era de 42.816 (incluindo IES públicas e privadas), em 2012, esse número salta para 1.113.850⁷².

De fato, todos esses aspectos da precarização analisados refletem de uma forma ou de outra um processo de intensificação do trabalho docente. Conforme análise de Sguissardi a respeito das IFES no período de 1995-2005, a intensificação do trabalho pode ser identificada de distintas formas, entre as quais “1) pela redução do financiamento público às IFES (-30%); 2) pela redução salarial dos docentes (cerca de -20%); 3) pela redução do corpo técnico-administrativo (-41%); 4) pelo aumento do total de alunos de graduação e pós-graduação (45%); 5) pelo aumento da relação professor/alunos de graduação equivalentes (36%); 6) pelo aumento líquido da distribuição média per capita da produção intelectual publicada dos professores de pós-graduação”⁷³.

No âmbito geral das IES públicas, conforme analisa Bosi, “essa intensificação do trabalho também ocorreu devendo-se, principalmente, ao represamento de concursos ao longo desses últimos 15 anos”, fato que, segundo o autor, “confirma como constante a racionalização de feição neoliberal dos orçamentos

⁶⁹ PRETTO, Nelson de Luca; LAPA, Andrea. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

⁷⁰ Id.

⁷¹ MENDES, Valdelaine. O tutor no ensino à distância: uma forma de precarização do trabalho docente? **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 855-877, set./dez. 2013.

⁷² BRASIL, INEP. **Resumo técnico**. Censo da Educação Superior. 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

⁷³ SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Universidade Pública Brasileira no século XXI. Educação Superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Revista Espacios en Blanco - Serie Indagaciones**. Tandil, v. 23, n. 1, p. 119-156, jun. 2013.

públicos em todos os Estados do Brasil”. Nesse sentido, dados do MEC/INEP organizados pelo autor apontam para um aumento na relação docente/aluno de 6 alunos para cada docente, em 1980, para 12 alunos por docente, em 2004⁷⁴.

Nesse sentido, o autor verifica como essa intensificação prejudica o próprio fazer acadêmico, uma vez que, com o aumento do espaço privado e da lógica mercantil no espaço público, os profissionais passam a ser pressionados para que sejam “mais produtivos”, “correspondendo à ‘produção’ a quantidade de ‘produtos’ relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente”, de forma que a *qualidade* da produção acadêmica passa a ser mensurada por sua *quantidade*⁷⁵.

Como consequência, a rotina do trabalho docente acaba por incorporar essa corrida pela produtividade, combinando competição, empreendedorismo e voluntarismo, “cujo objetivo se encerra no próprio ato produtivo, isto é, *ser e sentir-se produtivo*”⁷⁶. No que diz respeito ao empreendedorismo, merece destaque o editorial da Revista *Profissão Mestre*, de abril de 2006, citado por Bosi⁷⁷:

(...) A sociedade da informação e da tecnologia muda o perfil do trabalhador e a realidade do emprego: pesquisas apontam que a cada dois postos de trabalho no Brasil, um é formal e outro é informal; entre 16 e 25 milhões de trabalhadores são autônomos ou empreiteiros independentes; atualmente os maiores empregadores não são as megacorporações e, sim, as agências de trabalho temporário; (...) O mundo da educação não está isento a essa nova realidade. Escolas e professores sofrerão o impacto dessa nova tendência econômica e social. É por essas e outras que a equipe das revistas *Profissão Mestre* e *Gestão Educacional* está lançando o *Kit Professor S.A.* Um material exclusivo que servirá como uma bússola para guia-lo através desse cenário de incertezas.

Nesse aspecto, o autor identifica a proliferação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos, como forma de recomposição salarial e reestruturação das condições de trabalho, notadamente em IES públicas, realidade esta que pode ser verificada até mesmo na Universidade de São Paulo (USP), por meio da venda de cursos *lato sensu* MBA (Master of business Administration) na Faculdade de Economia e Administração (FEA)⁷⁸.

⁷⁴ BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

⁷⁵ Id.

⁷⁶ Id.

⁷⁷ CLEBSCH, J. Editorial. Todo poder à avaliação. *Profissão Mestre*, Curitiba, p. 4, abr. 2006 apud BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

⁷⁸ Id. Conforme citação da jornalista Tatiana Lotierzo a respeito dos cursos pagos no interior da USP: “Os MBAs (Master of Business Administration, como são chamados na área de Administração), segundo os relatórios anuais da fundação, são “cursos de pós-graduação”. O MBA em Administração tem cinco turmas, com 36 alunos cada, o que totaliza 180 alunos. Os valores cobrados estão entre os mais altos da USP: matrícula de R\$ 780 e 23 parcelas de R\$ 667 (o curso é ministrado aos sábados e dura dois anos), o que totaliza R\$ 16.121 por aluno. Esse curso, sozinho, gera para a FUNDACE uma receita anual de R\$ 1,45 milhão. Enquanto isso, a secretaria de pós-graduação da FEA-RP informa que há duas vagas para mestrado em Administração e uma para doutorado. Portanto, são três vagas de pós-graduação stricto sensu, gratuita, contra 180 para o lato sensu. No total, os cursos pagos da FUNDACE têm cerca de 600 alunos matriculados anualmente. LOTIERZO, T. Lucratividade “sem fins lucrativos”: em 5 anos, cursos pagos triplicam a receita da FUNDACE. *Revista ADUSP*, São Paulo, n. 31, p. 74-82, nov. 2003 apud BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

Em consonância com essa lógica empreendedora e produtivista vem a competitividade, que se estabelece na corrida por publicações de artigos científicos, e que “são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, isto é, caso esteja indexado internacionalmente ou pelo ‘Qualis/CAPES’ (indexador nacional que classifica os periódicos em 9 níveis)”⁷⁹. O próprio docente, no caso, acaba também sendo “valorizado” por critérios quantitativos.

Assim, a lógica produtivista, que é mais determinada historicamente do que decorrente de uma escolha consciente do próprio docente, acaba por aprofundar “a perda de autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho” e, por fim, acaba por moldar “a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital”⁸⁰.

Nesse sentido, verifica-se que a expansão do ensino superior privado e a proliferação da lógica mercantil no interior do ensino superior público, notadamente por meio da inserção direta de capital privado por meio das fundações de apoio, são expressões claras de um processo intenso de precarização do trabalho docente, que se reflete, por um lado, na necessidade de expansão da mão-de-obra semiqualiificada para atender às novas demandas do mercado e, por outro lado, na necessidade própria do capital de se expandir para novos setores possibilitando sua valorização diante da crise instalada com o fim do ciclo do pós segunda guerra.

Trabalho docente e proletarização

O processo de reestruturação produtiva, as políticas neoliberais e o consequente aprofundamento da precarização das relações de trabalho, conforme apresentado acima, nos levam a retomar a tese da proletarização do trabalho docente, ressalvados os limites do presente artigo⁸¹. De fato, alguns autores, como Abreu e Landini, citados por Orso e Fernandes, afirmam que o trabalho docente não estaria efetivamente vinculado “à lógica da economia capitalista, por não produzirem *mais-valia* e possuírem uma especificidade própria: o produto do trabalho – o saber – não ser submetido à relação capitalista de produção de *mais-valia*”⁸².

⁷⁹ Id.

⁸⁰ Id.

⁸¹ Cumpre ressaltar que por trás dessa discussão está toda a polêmica que envolve o trabalho produtivo e improdutivo e o trabalho intelectual e manual, notadamente, pois, o que se busca, é uma definição de proletariado para, então, verificar em que medida o trabalhador docente pertenceria ou não a essa classe. Por óbvio, seria impossível no espaço limitado desse artigo desenvolver, ainda que resumidamente, os aspectos mais relevantes desse debate. Nesse sentido, limitamo-nos a fazer referência a discussão realizada por Savio Cavalcante, no colóquio CEMARX, disponibilizada nos anais do colóquio pela UNICAMP, eletronicamente. CAVALCANTE, Savio. **Polêmicas na definição marxista do proletariado: trabalho produtivo e a divisão dos trabalhos intelectual e manual**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS. 5. ed. Novembro de 2007, Campinas. *Anais...* Disponível em: <http://www.unicamp.br/ce marx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt4/sessao1/Savio_Cavalcante.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

⁸² ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 8, jan./abr. 2003, p. 10 apud ORSO, Paulino José; FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização**, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

Em sentido contrário, Costa, nos termos em que compreendem Orso e Fernandes, afirma que a “proletarização é um conceito que (...) caracteriza os trabalhadores despossuídos dos meios de produção que são obrigados a venderem a sua força de trabalho para sobreviverem”⁸³. Nesse sentido, segundo o autor, a proletarização docente se caracteriza pelos seguintes elementos:

- 1) empobrecimento dos professores da educação básica; 2) assalariamento associado à precarização profissional;
- 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) caracterização do professor como produtor de *mais-valia*⁸⁴.

Por sua vez, Orso e Fernandes afirmam que “proletário é o trabalhador que não tem autonomia no que realiza, por não possuir os meios de produção (...) e que nesta categoria inserem-se todos aqueles que para viver são obrigados a alienar sua força de trabalho”, de modo que “o trabalhador docente também realiza seu trabalho na condição de proletário”⁸⁵.

A polêmica fica mais evidente quando nos referimos aos trabalhadores docentes das IES públicas, pois, no caso, não haveria sequer o lucro por parte do empregador. Infelizmente, não será possível, nos limites desse artigo, desenvolver as discussões e as teses em debate, motivo pelo qual nos limitaremos a expor nossas impressões, que, frisa-se, mantêm-se abertas em vários aspectos.

Particularmente, embora não nos filiemos às análises ampliativas de proletariado como mero assalariado, compreendemos esse processo de proletarização do trabalho docente, conforme análise de Orso e Fernandes, neste aspecto específico: como um movimento intrinsecamente ligado à precarização do trabalho e pauperização desses trabalhadores.

De fato, conforme demonstrado, a precarização do trabalho docente vem acompanhada de um processo intenso de expansão do ensino superior privado, mas também de inserção direta de capital privado no interior do ensino superior público, notadamente por meio de Fundações de apoio e outras empresas privadas que se beneficiam e lucram diretamente por meio da exploração desse trabalho. Além disso, entendemos, conforme exposto acima que, no capitalismo, o saber, ou conhecimento, se incorpora à produção como meio de produção e força produtiva, motivo pelo qual exerce singular importância na reprodução e expansão do capital.

⁸³ ORSO, Paulino José; FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização**, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

⁸⁴ COSTA, Á. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A., NETO, E., e SOUZA, G. (Orgs.) **A proletarização do professor, neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009, p. 95, apud ORSO, Paulino José; FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização**, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

⁸⁵ ORSO, Paulino José; FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização**, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

Nesse sentido é que aproximamos universidade-fábrica, demonstrando esse processo de proletarização do trabalhador docente em um ambiente de precarização cada vez maior do trabalho, no qual há a perda da autonomia do trabalho, intensificação da exploração de sua força de trabalho e um processo constante de divisão entre tarefas de elaboração e execução (facilmente identificável quanto ao EaD) que dissocia ainda mais o docente do processo de conjunto.

Todavia, para além das polêmicas que são há muito tempo levantadas em torno da natureza do trabalho docente e das teses de proletarização, me parece fundamental que esse conceito não se estabeleça de forma estática, mas em movimento com os processos de desenvolvimento da sociabilidade capitalista e principalmente da luta de classes.

Ao nosso ver, todos os aspectos levantados até agora permitem afirmar uma constante proletarização do trabalho docente, não somente nas IES privadas, mas, até certo ponto, também nas IES públicas, particularmente quando há o beneficiamento direto de empresas privadas por meio das parcerias firmadas, fato que nos leva, nessa perspectiva, a aproximar a universidade da fábrica, não somente como produto de uma relação mais geral da sociabilidade capitalista, mas também no aspecto específico de exploração do trabalho e extração de mais valor.

Conclusão

Buscou-se no presente artigo verificar em que medida o aprofundamento das políticas neoliberais (que não se interromperam com o fim do segundo mandato de FHC) e a reestruturação produtiva tiveram impacto para a intensificação e precarização do trabalho docente nas IES, tanto públicas e privadas. Apesar do processo desigual de precarização do trabalho docente quando nos referimos às IES públicas e privadas, nos pareceu importante para os objetivos do artigo analisar esse movimento como um todo, apresentando aspectos relevantes desse processo que englobassem o conjunto desses trabalhadores.

Nesse sentido, identificamos diversos aspectos da precarização, tanto no que diz respeito à flexibilização de direitos quanto ao próprio fazer acadêmico. No primeiro aspecto, verificamos a utilização em larga escala dos contratos temporários e, no caso das IES privadas, uma maior flexibilidade também quanto ao regime de trabalho. Trata-se de medida com objetivo de aumentar a quantidade de mão-de-obra nas IES sem, por outro lado, expandir seu quadro funcional efetivo, fato que se expressa, inclusive, com processos de terceirização ilícita do trabalho docente por meio de cooperativas.

Ainda, identificamos o processo de flexibilização também em consonância com a expansão do EaD. Para além das discussões a respeito das inovações tecnológicas, as consequências dessa modalidade de ensino para o trabalho docente, tal como aplicado hoje, são catastróficas, notadamente com a divisão da função docente entre professores e tutores, com remuneração ainda mais precária para os segundos.

No caso das IES públicas, esse processo de diferenciação vem institucionalizado por meio dos Editais para preenchimento de vagas de professor-pesquisador, por um lado, e de tutores à distância ou presenciais, por outro, sendo que ambos passam a ser remunerados por meio de bolsas, sem qualquer direito trabalhista.

Trata-se de um processo que retira do docente a autonomia sobre o processo do trabalho, intensifica a exploração da força de trabalho e dificulta a ação sindical, na medida em que alimenta a diferenciação.

No tocante ao segundo aspecto, ou seja, a precarização quanto ao próprio fazer acadêmico, identificamos que a expansão do ensino privado e a redução do investimento público nas IES públicas propiciaram, por um lado, uma corrida por publicações e editais, como forma até mesmo de complementação de renda e, por outro, um empreendedorismo, por meio da abertura de cursos *lato sensu* pagos, consultorias, palestras, que refletem uma corrosão de sentido na produção acadêmica, sendo muitas vezes, a repetição do mesmo.

De fato, a expansão do ensino superior privado e a inserção cada vez maior da lógica mercantil e do capital privado no interior do ensino superior público evidenciam a universidade como um polo necessário para expansão e valorização do capital e, nessa medida, também de expressão da luta de classes. Assim, a luta do trabalhador docente rompe a estratificação de sua categoria, de modo que a precarização do trabalho acompanha um processo cada vez maior de sua proletarização.

Nessa medida, faz-se essencial que a resistência à precarização do trabalho docente acompanhe a luta em defesa dos direitos dos trabalhadores como um todo, valendo-se tanto do potencial social da defesa do direito do trabalho nos meios acadêmicos⁸⁶ e judiciais, quanto da unidade da classe trabalhadora de conjunto nos processos de luta de classes.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Denominações das instituições de ensino superior (IES)**. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br>>. Acesso em: 04 set. 2015.

BRASIL, INEP. **Evolução do ensino superior:** graduação 1980-1998. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. **Sinopses estatísticas da educação superior:** graduação. 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

BRASIL. **Resumo técnico.** Censo da Educação Superior. 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

⁸⁶ V. SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **Curso de direito do trabalho:** teoria geral do direito do trabalho. São Paulo: LTr, v. 1, p. 1, 2011.

- BRASIL. Censo da Educação Superior. **Relatórios técnicos**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- BRASIL. MARE. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Prouni – Bolsas ofertadas por ano. Sisprouni 2015**. Disponível em: <<http://www.prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2014**. Abril de 2015. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Painel de controle do MEC**. Disponível em: <<http://www.painel.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- CALDERÓN, Alfonso Ignacio; LOURENÇO, Henrique da Silva. **Terceirização na educação superior: cronologia e mapeamento da expansão das cooperativas de mão-de-obra docente à luz da mídia escrita**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5815--int.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre o público e o privado**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006.
- CAVALCANTE, Savio. **Polêmicas na definição marxista do proletariado: trabalho produtivo e a divisão dos trabalhos intelectual e manual**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS. 5. ed. Novembro de 2007, Campinas. *Anais...* Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt4/sessao1/Savio_Cavalcante.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.
- CUT. **Terceirização e desenvolvimento: uma conta que não fecha: dossiê acerca do impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de direitos / Secretaria Nacional de Relações de Trabalho e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos**. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014.
- FERREIRA, Paula Cristina Afonso dos Santos; NASCIMENTO, Rejane Prevot; SALVÁ, Maria Nair Rodrigues. **Professor: profissão de risco. Uma análise das condições de trabalho dos docentes de IES privadas do Rio de Janeiro**. In: XXXVI ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2012. *Anais...* Disponível em: <www.anpad.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.
- HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- LÉDA, Denise Bessa; MACEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, a. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.
- LEHER, Roberto. **Educação Superior Minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente**. In: 32º ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE DIREITO, 32, Cadernos de texto, 2011, São Paulo. *Anais...* 2011. Disponível em: <http://ened2011.files.wordpress.com/2011/07/cadernodetexto_ened20111.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

- LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.
- LOURENÇÃO, Fernanda Galisteu. **Professores temporários e o trabalho docente**. In: SEMINÁRIOS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7, 2008, Londrina. *Anais...* 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/anais_capa.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Trad. Reginaldo Sant'Ana. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica**: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX). Trad. Sérgio Lamarão. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2014.
- MENDES, Valdelaine. O tutor no ensino à distância: uma forma de precarização do trabalho docente? **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 855-877, set./dez. 2013.
- NISHIMURA, Shin; BALARDIN, Mateus. A universidade em tempos de precarização: nexos entre reforma universitária e a greve nas federais. **Cadernos de Debates**, Porto Alegre, v. 14, p. 51-74, ago. 2012.
- ORSO, Paulino José; FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente**: pauperização, precarização e proletarização, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.
- PACHUKANIS, Evgeny Pashukanis. **Teoria geral do direito e o marxismo**. Trad. Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989.
- PATU, Gustavo; FOREQUE, Flávia; FERNANDES, Sofia. Prioridade do novo mandato. Educação sofre corte de R\$ 7 bi. **Folha de São Paulo**, Poder, São Paulo, 09 jan. 2015.
- PICCININI, Valmiria Carolina; OLIVEIRA, Sidney Rocha de; RUBENICH, Nilson Varella. Formal, flexível ou informal? Reflexões sobre o trabalho no Brasil. In: PICCININI, Valmiria Carolina et al (Orgs.). **O mosaico do trabalho na sociedade contemporânea**: persistências e inovações. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- PRETTO, Nelson de Luca; LAPA, Andrea. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Universidade Pública Brasileira no século XXI. Educação Superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Revista Espacios en Blanco - Serie Indagaciones**. Tandil, v. 23, n. 1, p. 119-156, jun. 2013.
- SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **Curso de direito do trabalho**: teoria geral do direito do trabalho. São Paulo: LTr, v. 1, p. 1, 2011.
- SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **Curso de direito do trabalho**: a relação de emprego. São Paulo: LTr, v. II, 2008.
- SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **PL 4.330/04**: maldade explícita e ilusão. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2015/04/06/pl-4-33094-maldade-explicita-e-ilusao/>>. Acesso em: 25 set. 2015.
- THE WORLD BANK. **Constructing Knowledge Societies**: New Challenges for Tertiary Education. Directions in Development. Washington D.C. The World Bank, 2002. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15224>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- WINN, Peter. **A revolução chilena**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2010.